

事例報告

見本と抜き書きによるレポートの指導

Instruction of the report with a sample and the extract

小山 貴之

創価大学 学士課程教育機構 総合学習支援センター

キーワード：初年次教育、学術文章作法Ⅰ、卒業論文

Keywords：First-Year Experience, Academic Writing I, Graduation Thesis

1. はじめに

本稿の目的は、初年次必修科目「学術文章作法Ⅰ」における筆者の実践事例を紹介し、その指導効果を検証・考察することである。

本科目の受講対象者である学部1年生は、入学までにレポートの書き方を体系的に学んだことのない学生がほとんどである。「レポートとは何か」「どのように書けばよいか」との認識を持たずに入学してくる。そのため、レポートの書き方の基本知識と基礎技能が無理なく身に付けられるように、様々な実践が試みられてきた。例えば、ワークシートを使いながらの実習、ピア活動、グループワーク、さらには協同教育の手法である「LTD（Learning Through Discussion）」やポスター発表などである。筆者も、本科目の開講以来、学習効果の高い授業を目指して試行錯誤を重ねてきた。

本稿では、その中から、2016年度後期に行った筆者の授業実践（以下、2016年度クラス）を取り上げる。この授業では、「レポート見本（以

下、見本）を活用したレポートの作成」と「参考文献からの抜き書き作業（以下、抜き書き）」を柱とする指導を行った。以下、見本と抜き書きを取り入れた2016年度クラスの実践を紹介する。さらに、その指導効果を検証するため、2015年度後期の筆者の授業実践（以下、2015年度クラス）と比較をする。最後に2016年度クラスの授業最終時に行った事後アンケートの結果を検証し、質的な観点から考察をする。

2. 学術文章作法Ⅰの概要

学術文章作法Ⅰは、レポートを書くための基本知識と基礎技能を学生に習得させるため、2014年度に開講した初年次必修科目である。2016年度は国際教養学部を除く7学部の1年生を対象に、前期29クラス、後期35クラスを開講した。1クラス当たりの受講者数は20～30名である。これを、専任教員4名、助教7名（任期3年目が1名、任期2年目が3名、任期1年目が3名）で担当した。シラバスは専任教員が決定し、主教材の作成においては中心的な役

割を担う。助教は、各専任教員のもとに配属され、専任教員の求めに応じて授業計画や授業内容の相談に乗ったり、主教材の作成に携わることもある。なお、本科目における共通科目ラーニング・アウトカムズ¹⁾ならびに学習評価基準（ループリック）は全クラスで共通だが、シラバス、指導方法、使用教材は専任教員間で異なる。これは本学の学生に合った指導法や教材を見つけるため、様々な方法を比較検討しようという狙いからである。

3. 2016年度クラスの指導概要

3-1. 2016年度クラスの概要

筆者の2016年度後期における配属先は、小倉裕児教授を中心とするグループ（以下、小倉グループ）である。全7名の教員（専任教員1名、助教6名）で計15クラスを担当し、受講者数は、経済学部96名、文学部156名、教育学部97名の計349名であった。筆者の担当クラスは、その中の、経済学部1クラス（24名）、文学部1クラス（23名）、教育学部1クラス（24名）の計3クラス71名である。

表1. 2016年度クラスのレポート課題

	中間レポート	最終レポート
授業回	1～7回	7～15回
文字数	1500～2000字	2500～3000字
構成	5節5段落	5節10段落
テーマ	教員が指定	学生が選択
参考文献		
評価割合	30%	30%

本グループの学生には、表1が示すように、中間レポート（1500～2000字）と最終レポート（2500～3000字）が課せられる。中間レポートでは、教員の指定した文献を読みながらレポートを書く。ここでは、見本を手掛かりにしながら全員同じテーマで書くことで、レポートの完成体や作成手順の流れを理解させることが目的である。最終レポートでは学生自身がテーマを設定し、参考文献も選んでレポートを書

く。ここでは、中間レポートと同様の作成手順を踏みながら、自ら設定したテーマでレポートを書くことが目的である。なお、2016年度後期における中間レポートの課題は「現代世界の貧困問題について、その状況、背景、今後の課題を述べなさい」であり、指定文献は、西川潤（2008）『データブック貧困』岩波ブックレットを使用した。

3-2. レポート指導の基本方針

本グループのレポート指導は、大学4年次の卒業論文（以下、卒論）に役立つ知識やスキルの養成を念頭においている。卒論の執筆で求められるのは、数冊の信頼できる参考文献を読み、学術的な表現を使いながら客観的に書く力である。このような力を育てるため、本グループでは次の3点を指導方針として掲げている。

第1の方針は、帰納型のレポート構成で書かせるということである。卒論では、客観性が重視されるため、1万字以上を費やしなが、丁寧に論証していくことが求められる。必然的に、論点を限定的に設定し、論理展開も帰納的になる。そこで本クラスのレポート構成は、「テーマ・論点の設定および問題提起（序論）」→「論証（本論）」→「まとめ（結論）」という論証型の形式を用いている。

一方、レポートの中には、執筆者の主張を冒頭に掲げ、その理由を書きしていくという演繹型の構成もある。例えば、樋口（2009）の“樋口式：四部構成”は、「問題提起」→「意見（主張）提示」→「展開」→「結論」という型に合わせて書く手法を提唱し、大学受験対策の小論文作成法として高い評価を受けている。また、中園（2016）では、樋口式の型書きを大学でのレポート指導に応用し、大講義における短時間のレポート指導法として効果を上げている。両者を見てみると、比較的少量の資料等で書かせる場合や、YesかNoかの是非を問う論題の場合に、この型を利用することが多いようである。

第2の方針は、基本となる1冊の参考文献を

もとにレポートの書き方を教えるということである。卒論を書くためには、数冊の参考文献を使う必要があるため、引用する文献・資料の内容を正確に要約する力が求められる。したがって本グループでは、ブックレットや新書などの参考文献を1冊与え、見本を参考にしながら、その内容をレポートにまとめさせるという指導法を採用している。これによって、要約する力のほかに、レポート構成の形も身に付けてほしいという意図があるからである。

一方、1冊の参考文献をまとめるだけであれば、「剽窃」につながりやすくなるという見方もあるだろうし、1つのレポートを書くのに2冊、3冊の参考文献を使ったほうがよいという考え方もあるかもしれない。しかし、レポートを書き慣れていない初年次の学生にとって、1つのレポートを書くのにいきなり2冊、3冊の参考文献を読まなければならないのは大きな負担である。したがって、本グループでは、将来の卒論執筆を展望しつつ、まずは基本となる参考文献を1冊に定め、これをもとにレポートの書き方を教えるという方針を採用している。とは言うものの、学生のなかには、1冊の参考文献でさえ読みこなすのに苦労をする者もいる。その点を考慮し、参考文献からレポートに使う必要箇所を抜き書きさせ、それらをもとに下書きや段落構成を考えるという作業ステップを取り入れている。

第3の方針は、文章力養成のポイントを表現方法や形式面に置くということである。例えば、見本の構成は論証型で書かれているものの、それを学部1年生が適切に構築するには無理がある¹²⁾。また、取り上げたテーマについて、必ずしもすべての教員が精通しているわけではないため、内容面の評価にも限界がある。そこで本グループでは、参考文献から抜き書きさせた素材を序論-本論-結論やパラグラフ・ライティングの形式に再構成させ、かつ制限字数内でまとめさせることによって論証型の構成を理解させることを目指している。このような論題設定の

仕方は、素材を抽出する過程で構造上の理解がなされたり、素材の削除、補充、抽象化などの再構成過程において考える必要性が生じるため、一定以上の教育効果があるとされている(成瀬2016)¹³⁾。このような、段階的な指導を前提にして、大学4年次を書く卒論の土台となる力を身に付けさせたいという狙いがある。

3-3. レポート見本の特徴

本クラスでは、教員の書き下ろした見本(別紙1)¹⁴⁾をもとに指導しており、構成は前述の通り、序論-本論-結論という論証型の形式を採用している。「見本で示した型に合わせて書く」という点では“樋口式型書き”と共通しているが、序論を冒頭に書き、結論を最後に書くという点で大きく異なっていることは言うまでもない。

また、見本は、中間レポートと最終レポートのどちらも2種類ずつ用意している。それらを比較することによって共通点と相違点を浮かび上がらせ、書くための手掛かりを気づきやすくするためである。加えて、問題提起、トピック・センテンス(以下、TS)、コンクルーディング・センテンス(以下、CS)、定型表現などには下線を引き、学生が気づきやすくなるような工夫も施している。なお、見本の表現は、固定したものではなく、あくまで一例として示したものである。

さらに、半期15回の授業ではTSを適切に書くことのできない学生もいることから、節の見出しのキーワードをTSに含めて書かせるという方法を採用している。やや画一的になる傾向もあるが、書くコツをつかみやすくするために、ある程度形式的に書かせる方法を採用した。

4. 2016年度クラスの指導方法

4-1. 中間レポートの指導

中間レポートの作成は、表2の授業計画に沿って進められる。

また、指導の進め方の概要は、表3のとおり

表2. 中間レポート指導計画

回数	内容
1回目	・ 中間レポートの説明 ・ 本論（2節）の書き方の説明
2回目	・ 本論（2節）の作成活動 ・ 本論（3節）の書き方の説明
3回目	・ 本論（3節）の作成活動 ・ 本論（4節）の書き方の説明
4回目	・ 本論（4節）の作成活動 ・ 序論（1節）の書き方の説明
5回目	・ 序論（1節）の作成活動 ・ 結論（5節）の書き方と第1稿の説明
6回目	・ 結論（5節）と第1稿の作成活動 ・ 完成稿の説明
7回目	・ 完成稿の自己点検ならびに ピアレビュー

表3. 中間レポートの指導 Step

段階	Step	作業
見本の確認	1	見本の確認
抜き書き	2	参考文献から抜き書き
	3	抜き書きの相互評価
	4	下書き原稿の執筆
下書き原稿	5	模範原稿の回覧
	6	教員からの指導
	7	下書き原稿の相互評価
	8	下書き原稿の書き直し
振り返り	9	活動の振り返り

である。

まず、学生に見本を確認させながら、書き方のポイントを教員が説明する。次に、指定文献の指定箇所を抜き書きさせ、最後に、下書き原稿の作成に取り組ませる。これらを9の作業Stepに分けて進めている¹⁰⁾。なお、グループワークなどの具体的な内容はシラバスに明示されていないため、授業計画を逸脱しないかぎり、進め方は各教員に任されている。また、教員が独自に作成した補助教材の使用も認められている。以下、各Stepの内容を具体的に説明する。

4-1-1. 見本の確認(Step1)

まず、各節の作成にとりかかるまえに見本を読むように指示し、どのように書けば良いのか確認をさせる。ただし、この段階での学生は、レポート作成の知識を十分に持ち合わせていな

いため、見本をみても何がポイントなのかを識別できない。そこで最初は、教員から、序論の構成要素(テーマの説明、問題提起、本論で取り上げる論点)や段落の3要素(TS、SS、CS)など、レポート構成の知識について説明をする。そのうえで、2種類の見本を比較・観察させ、それらの表現上の特徴について考えさせる。例えば、TSの一例として、「～には…という要因がある」という書き方もあれば、「～の要因の1つとして…が挙げられる」という書き方もある。このような表現上のバリエーションを、まず一人で考えさせ、そのうえでペアやグループで共有し、最後に教員からの指導でまとめる。

4-1-2. 抜き書き(Step2～3)

次は、ワークシート(別紙2)¹⁰⁾を使い、レポートを書くのに必要な情報を指定文献から抜き書きさせる(Step2)。このような作業をさせるのは、書くべき内容を考えるのに時間をとられ、肝心のライティング練習がおろそかにならないようにするためでもある。また、抜き書きしたものを論理的な文章に再構成する練習を通して、卒業論文の段落構成を考えるために必要な構想力の下地も養いたいという狙いもある。

ワークシートには参考文献の抜き書き部分を示す設問とヒントとなるキーワードが記載されている。これに従えば、書くのに必要な情報が手に入るようになっている。なお、抜き書きは授業の中でさせているが、時間内に終わらなければ宿題となる。それを次回の授業に持参させ、グループ内で共有させる(Step3)。

4-1-3. 下書き原稿(Step4～8)

続いて、抜き書きしたものを400字から600字程度の段落にまとめる作業に入る(Step4)。完成稿では、段落の文字数を400字程度にまとめさせるが、下書きでは少し多めに600字から800字程度で書くように指示をする。執筆は授業の中で行い、未完成の場合は宿題となる。次の授業では、下書き原稿をグループ内で回し読

みさせ、気づいたことはメモをとり、グループ内で共有させる。特に、TSのような書き方の難しいものは、注意して見るように促す。他にも、「TSとCSの対応」「1パラグラフ1トピック」に関すること、「抜き書きをそのまま書き写すのではなく、文と文がスムーズにつながるように接続すること」「事実と意見のバランスを考えて、文を組み合わせること」などを強調している。

さらに、筆者は、よく書けている学生の下書き原稿(以下、模範原稿)を選び、それをA4紙にまとめてクラス全員に回覧している(Step5)。書き方に唯一の正解はないが、教員の選んだ模範原稿と自分が書いたものを比較することによって、改善点のヒントが得やすくなると考えたからである。また、模範原稿の選出によって、レポート作成の意欲を引き出したという狙いもある。なお、模範原稿の筆者名は無記名で掲載し、回覧後に回収した。そのあとで、これまでの活動の総括を教員が行い、執筆の際の注意点やポイントのまとめを行った(Step6)。続いて、下書き原稿をペアで交換し、これまでの活動で気づいたことや学んだことをもとに、お互いの原稿の問題点や改善箇所を赤字でチェックをさせた(Step7)。この相互評価によって自身の理解度が確認できるとともに、自力で文章の問題点に気づけない学生への対応策にもなった。このような一連の活動を踏まえたうえで、再度、自分の下書き原稿の見直しをさせ、問題個所の修正を行わせた(Step8)。

4-1-4. 振り返り(Step9)

最後に、学習者用ポータルサイト(PLUS)のアンケート機能を使い、これまでの活動の振り返りをさせた。この作業は授業中に行い、学生は各自のスマートフォンから入力する。2回目授業から5回目授業までの振り返り内容は「修正前の下書き原稿の出来を4段階⁷⁾で自己評価してください」「自己評価の理由を書いてください」「今回の執筆作業を振り返って、気

づいたことや学んだことを具体的に書いてください」である。

なお、クラス全員に共有させたいコメントは、筆者がA4紙にまとめて配布した(コメント者の名前は無記名)。教員から指導するよりも、学生からの気づきとして共有したほうが、学生にとっても受け入れやすい場合があるからである。また、必ずしも全員が同じことに気づけるわけではないため、このような共有活動は、学習効果を高めるうえでも有効だと感じた。

4-2. 最終レポートの指導

最終レポートの作成は、表4の授業計画に沿って進められる。最終レポートは中間レポートよりも字数が多くなるが、見本の構成と作成手順の基本線は変わらない。ただし、学生が自ら設定したテーマによって書くため、以下の3点が異なる。

表4. 最終レポート指導計画

回数	内容
7回目	・最終レポート見本の説明 ・テーマ例の説明
8回目	・持参した参考文献の確認 ・アウトラインの作成
9回目	・アウトラインのグループワーク ・本論(2節)の執筆作業
10回目	・本論(2節)のグループワーク ・本論(3節)の執筆活動
11回目	・本論(3節)のグループワーク ・本論(4節)の執筆活動
12回目	・本論(4節)のグループワーク ・序論(1節)と本論全体の執筆活動
13回目	・序論(1節)と本論全体のグループワーク ・第1稿の執筆活動
14回目	・第1稿の自己点検ならびに ピアレビュー
15回目	・完成稿の自己点検ならびに ピアレビュー

第1点目は「参考文献選びのサポート」である。本グループでは、参考文献を1冊読み、それをまとめる形でレポートを書かせるため、利用する参考文献がレポートの内容に直結する。そこで、文献選びの際には教員がサポートに入り、適切かどうかをチェックすることにしてい

る。

第2点目は「アウトライン(別紙3)の作成」である。本実践におけるアウトラインとは、レポートの段落に見出しをつけて一覧にしたもので、論理的な構成を考えるための補助として作らせている。指導手順は次のとおりである。まず、使用する参考文献の「目次」を読み、内容の概略をつかませる。その際に、「目次」に使われているキーワードをうまく活用し、最終レポートの見出しとして使えないかを考えさせる。また、参考文献の結論部分が、レポートの結論部分(第4節)になるため、それが何であるかを把握するように促す。結論が決まれば、次は、第2節、第3節に参考文献のどの部分を利用するかを考えさせる。このようなアウトラインを作らせることは、必要な情報を手早く探し出すための練習にもなっている。なお、アウトラインはあくまで「仮のプラン」であるため、レポートの執筆を進める過程で、内容・構成が変わってもよいと学生には伝えている。

第3点目は「グループワークならびにペアワークの方法」である。中間レポートでは、抜き書きノートと下書き原稿を別々の課題として提出させていたが、最終レポートでは、抜き書きノートのみを提出させている。下書き原稿の

執筆は、授業内に時間を設けているが、基本的には、各自で自主的に進めさせている。したがって、中間レポートの作成手順のうち、最終レポートでも実施しているのはStep1からStep4ならびにStep9である。それ以外のStep5からStep8に変わるものとして筆者の担当クラスでは、「ペアによる課題の内容説明」、「ペアによる音読」の2つを実施した。具体的には、本論の第2節、第3節、第4節の作成において、抜き書きノートをグループ内で回し読みさせたあと、それをペアで説明させ、残りの時間で下書きをさせた。第1稿と完成稿においては、ペアで音読をさせたあとで、原稿の修正作業やチェックシートによる点検をさせた。

5. 指導効果の検証

本章では、2016年度クラスの指導効果を検証するため、指導コンセプトの異なる2015年度クラスの実践と比較をする。その主な共通点と相違点をまとめたものが表5である。大きく異なる部分については網掛けにしてある。

以下、両者の相違点を取り上げ、次に、レポート評価、授業評価アンケートの観点から比較・検証する。

表5. 2016年度クラスと2015年度クラスの相違点

	2016年度クラス	2015年度クラス
開講時期	後期(15回授業)	後期(15回授業)
対象学部(クラス数)	経済学部(1)、文学部(1)、教育学部(1)	経済学部(1)、文学部(2)
対象者数	71名	77名
課 題	中間レポート、最終レポート	
テーマ	中間レポート：教員が指定、最終レポート：学生が選択	
字 数	中間レポート：1500字～2000字、最終レポート：2500字～3000字	
構 成	序論(1節) — 本論(3節) — まとめ(1節)	
アウトライン	最終レポートアウトライン	中間／最終レポートアウトライン例
見本	中間／最終レポート見本	中間レポート「序論・結論」見本
抜き書き	あり	なし
レポート作成 基本手順	《中間・最終レポート》 ①見本の確認 ②抜き書き ③下書き ④振り返り	《中間レポート》 ワークシートの設問に従って、参考文献の内容や自分の意見をまとめる。 《最終レポート》 アウトライン例を参考に作成する。

5-1. 2016年度と2015年度の相違点

2016年度クラスと2015年度クラスは、開講時期、対象学部などはほぼ同じであり、中間レポート課題(教員の指定した一冊の参考文献をまとめる)と最終レポート課題(学生が自ら設定したテーマでまとめる)においても共通している。しかし、見本の配布はなく、抜き書き作業もないなど、基本的な作成手順においては異なっている。

2016年度クラスは、中間レポートと最終レポートのどちらも、「見本の確認→抜き書き→下書き→振り返り」という基本手順に従って書き進め、各回の課題(下書き原稿)を組み合わせればレポートが完成するようになっている。一方、2015年度クラスの中間レポートは、ワークシートの設問に従って参考文献の内容や自分の意見をパラグラフ形式でまとめさせる。しかし、まとめたものが全て中間レポートで使えるとは限らないため、本論の構成は自分で考える必要がある。また、抜き書きのような作業はなく、見本の代わりにアウトライン例を配布している。これらの点は最終レポートについても同様である。

5-2. レポートの評価

5-2-1. 評価の対象者

評価対象者は、中間レポートと最終レポート

の両方を提出した学生である。どちらか一方でも未提出の者は除外した。その結果、2016年度クラスの対象者は3クラス合計71名(経済学部、文学部、教育学部)、2015年度クラスの対象者は3クラス合計77名(経済学部、文学部)であった。

5-2-2. 評価の観点及び基準

評価基準(表6)は、本科目のループリックを参考にして作成した。評価観点については、本グループの指導が、「参考文献からの抜き書きを見本に即して再構成する」ことであるため、指定された型や形式どおりに書いているかを見ることにした。具体的には、「レポートの全体構成」と「本論のパラグラフ」である。これらを構成要素の有無、段落数、制限字数などの形式面や、段落間のつながり、問題提起と結論の対応などの論理的一貫性の面から評価することにした。

また、2015年度クラスにおいても、同様の観点から評価ならびに指導を行っていたため、問題ないと判断した。なお、各観点は「A」～「C」で評定され、それぞれ10点、5点、0点の評定値とした。評定値が高いほど、本グループで意図したとおりのレポートが書けていると判断することができる。なお、本論のパラグラフは、ひとつずつ個別に評価したため、中間

表6. 評価基準 (ループリック)

評価 観点		A (問題なし)	B (一部、問題あり)	C (問題あり)
全体構成	適切な論理構成を用いている。	序論・本論・結論が指定された構成になっており、文章全体が論理的に構成されている。	問題提起と結論は対応しているが、その過程で段落間のつながりや文章展開の仕方に、一部わかりにくいところがある。	問題提起と結論が対応していない。問題提起や結論がない。全体構成が非論理的である。段落に過不足があり、指定された構成になっていない。
	パラグラフ・ライティングが適切に書けている。	適切なトピック・センテンスが最初に書かれており、続いて、文と文がわかりやすくつながっている。かつ、全体が1トピック1パラグラフでまとめられている。	概ねできているが、トピック・センテンスの長さや内容が不十分であったり、文と文のつながりにわかりにくいところがあるなど、一部、適切でないところがある。	トピック・センテンスが無い、もしくはトピック・センテンスと認識できない書き方になっている。1トピック1パラグラフで書けていない。制限字数内で書けていない。

レポートは3つのパラグラフの平均値、最終レポートは6つのパラグラフの平均値である。

5-2-3. 評価の信頼性

第一評定者(筆者)と第二評定者(本科目の担当教員)が独立して、2015年度クラスと2016年度クラスの間レポート、最終レポートのすべてを評価した結果、一致率は表7のとおりであった。評価の異なった場合は両者の評定値の平均値を用い、その結果を分析に用いた。

表7. レポート評価の一致率^[8]

	パラグラフ	全体構成
2015中間	83.2%	85.7%
2015最終	86.1%	80.5%
2016中間	91.5%	92.9%
2016最終	86.1%	94.4%

5-2-4. 評価の結果

評価基準に基づいて評価した結果、2016年度クラスにおける評定値の平均値は表8のとおりである。また、2016年度クラスにおける中間レポートと最終レポートの平均値の差について、それぞれの観点(全体構成、パラグラフ)ごとにt検定^[9]を行った。その結果、観点「全体構成」においては有意差^[10]がみられなかったが、観点「パラグラフ」においては5%水準の有意差が見られる結果となり($t(70)=2.300, p<.05$)、中間レポートの平均値のほうが高かった。しかし、いずれの評定値も10点満点に近い数値であった。

表8. 2016年度クラスの評価レポート

	中間レポート	最終レポート
全体構成	9.014 (3.0023)	9.155 (2.6707)
パラグラフ	9.692 (0.7656)	9.354 (1.6155)

※10点満点 ()はSD^[11] *は $p<.05$

2015年度クラスにおいても同様に、中間レポートと最終レポートの平均値の差について、2つの観点からt検定を行った(表9)。その結果、

観点「全体構成」と観点「パラグラフ」のいずれにおいても有意差はみられなかった。また、満点の割合からすると、いずれも2分の1程度にとどまっていた。

表9. 2015年度クラスの評価レポート

	中間レポート	最終レポート
全体構成	4.416 (4.0534)	5.000 (3.6274)
パラグラフ	6.051 (2.6550)	5.675 (2.7007)

※10点満点 ()はSD

さらに、2015年度クラスと2016年度クラスの間においても各観点の平均値を比較した結果、いずれも、1%水準で2016年度クラスの平均値のほうが高かった^[12]。

なお、観点「全体構成」における誤りの傾向を見ると、2016年度クラスでは、問題提起の書き方に不適切なものが若干見られたものの、他に大きな問題はなかった。一方、2015年度クラスでは、最終レポートにおいて若干数値が上昇したものの、全体的に、問題提起の書き方が不適切であったり、段落間がうまくつながっていないなど、構成上、問題のあるものも多く見られた。

また、観点「パラグラフ」における誤りの傾向を見ると、2015年度クラスでは、TSが適切に書けていなかったり、1パラグラフ1トピックになっていなかったり、TSとSSが適切につながっていないなど、中間・最終レポートを通じて問題のあるパラグラフが多く見られた。また、制限字数内に収めることのできないパラグラフも少なくなかった。

5-3. 授業評価アンケートの結果

次に、最終授業時の「授業評価アンケート」の結果について報告する。

表10は、2015年度クラスのアンケート結果(3クラスの平均値)と2016年度クラスのアンケート結果(3クラスの平均値)をそれぞれ示したものである。

表 10. 授業評価アンケートの結果

1. 学生の振り返り項目	2016	2015
(1) 授業外学習時間	1時間 53分	2時間 4分
(2) 授業内容の理解度	4.51	4.31
(3) 到達目標の達成度	3.98	3.42
2. この授業に対する評価	2016	2015
(1) 授業準備	4.89	4.76
(2) 能動的な学習機会	4.84	4.43
(3) 予習課題・宿題の指示 の的確さ	4.91	4.56
(4) シラバスの到達目標や 授業計画	4.89	4.60
(5) シラバスの成績評価基 準と評価方法	4.89	4.60

※ アンケートの回答は、評価の高い順に「5点」、「4点」、「3点」、「2点」、「1点」の中から1つを選択する。なお、1の(1)だけは、時間・分で表記した。

両方の結果を比較したところ、毎週の授業外学習時間を除いたすべての項目において2016年度クラスの平均値が高かった。つまり、授業外の学習時間は減っているにもかかわらず、学生の授業評価は上昇していた。

5-4. 結果の考察

まず、観点「全体構成」について考察する。この評価については、どちらのクラスも中間レポートより最終レポートの平均値のほうが高い。しかし、2015年度クラスにおける最終レポートの平均値は5.000点にとどまっており、非論理的な構成のレポートが少なくなかった。これは、テーマや内容に即した段落構成を一人で考えるのが難しかったからだと考えられる。事前にアウトライン例を与えられたとはいえ、明示されていない部分は自分で考えねばならず、レポートを書き慣れていない学生にとっては負担になったのではないかと考えられる。

一方、2016年度クラスは、10点満点中9.014点から9.155点の高得点を維持している。これは、パラグラフの配置や各構成要素の書き方・内容などが見本によって具体的に明示されていたため、どのように書けばよいか手掛かりが

つかみやすかったからではないかと考えられる。この点については、6章の事後アンケート結果にもとづいて詳しく述べる。

次に、観点「パラグラフ」について考察する。はじめに、2015年度クラスについて見ると、中間レポートから最終レポートへの平均値が6.051点から5.675点に下がっており、TSや1パラグラフ1トピックにおける問題が多く見られた。独自の段落構成で書こうとすれば、パラグラフのTSも一から自分で考えねばならず、その分、書き手の負担は増す。特に、適切なTSを書くことは難しく、1パラグラフ1トピックで書くのも容易ではなかったのではないかと推察される。

一方、2016年度クラスも、中間レポートより最終レポートの平均値のほうが低い結果となっている。そこで双方の標準偏差を見ると、中間レポートではSD=0.7656、最終レポートではSD=1.6155となっており、後者の散らばり具合のほうが大いことがわかる。つまり、中間レポートの評定値は一定の範囲内に収まっているのに対し、最終レポートの評定値は低いものも含まれているため、それが全体の平均値を押し下げる結果となっているのである。

しかし、その評定値の低いパラグラフを観察してみると、TSに引用を用いたり、TSの直後に「しかし」「また」などの不適切な接続詞を用いているものがほとんどであった。これは、適切なTSで書けなかったり、1パラグラフ1トピックの原則が守れなかったりした、2015年度クラスの誤りとは異なるものである。つまり、2016年度クラスの誤りは、知識・理解面の問題であるため、教員が繰り返し強調することによって回避できる可能性があるが、2015年度クラスの誤りは、技術的な問題であるため個人差が大きく、改善に時間がかかることが予想されるのである。したがって、2015年度クラスのほうが問題としては深刻であると言える。

さらに、2016年度クラスの観点「パラグラフ」の平均値は下がっているとはいえ、9.354

点から9.692点の高い数値を維持している。特に、TSは、2015年度クラスに比べて明確に書けており、1パラグラフ1トピックの原則もほとんど守られている。これは、節の見出しをキーワードにしてTSを書かせる工夫や、抜き書きによって書くべき情報を事前に絞らせるなどの取り組みが、一定の効果をみただけではないかと推測される。

以上までの考察を整理すると、観点「パラグラフ」における平均値は、両クラスとも最終レポートのほうが低くなるものの、すべての観点において2016年度クラスの平均値のほうが有意に高い。しかもその差は、中間レポートの時点で既に大きな差がある。このことから、中間レポートの指導については、2016年度クラスのほうが一定の指導効果があったのではないかと推察できる。

一方、2015年度クラスの間接レポート指導では、中間レポートも最終レポートも評定値を伸ばすことができず、4点から6点の範囲にとどまっている。おそらく学生は、本や資料をまとめることは理解できても、それをどのように書いたらよいのか、表現の仕方がわからなかった可能性がある。つまり、ワークシートで「○章をパラグラフでまとめなさい」、「○○について、あなたの意見をまとめなさい」という設問を与えても、アウトライン例を示すだけでは、表現指導の点では不十分だったのではないかと推察できる。

その点、2016年度クラスでは、表現の手掛かりとなる見本を与え、書き方の気づきを促す活動を意図的に導入し、かつ、その作業プロセスが中間レポートから最終レポートまで変わらなかったため、何をどのように書けばよいのか、迷うことなく書き進められたのではないだろうか。

以上までの考察をまとめると、初年次段階では、「何を書くか」よりも「どのように書くか」に比重を置いた「表現方法」の指導が特に重要であり、それを中間レポートの指導過程で具体

的に取り入れた上で、最終レポートでもそれが活かせるような段階的な指導が効果的だと考えられる。

最後に、最終授業時に実施した「授業評価アンケート」の結果について考察をする。まず、2016年度クラスの授業外学習時間については、2015年度クラスより減少していたにもかかわらず、その他の授業評価はすべて上昇していた。つまり、2016年度クラスは、少ない授業外学習時間でも高い学習効果を上げており、かつ、授業満足度も高くなっているのである。

特に高い数値を示していたのは、「(1)この授業はよく準備をされていましたか?」「(3)授業で出された予習課題・宿題の指示は適切でしたか?」であった。これは、毎回の文章課題が中間・最終レポートの完成につながっていたため、ほとんどの学生が授業内で課題を終わらせようとしていたこと、さらに、予習課題の書き方がわからなかったとしても、見本が手元にあったことで無駄に悩まずに済んだからではないかと考えられる。

6. 2016年度クラスの事後アンケート

前章では、2015年度クラスと2016年度クラスの指導効果を確認するため、教員によるレポート評価ならびに学生による授業評価アンケートによって比較検証した。その結果、2016年度クラスが相対的に高い評価を得ていたことが明らかになった。本章では、その原因を探るため、最終授業にて実施した事後アンケートの結果について報告する。アンケート対象者は、筆者が授業担当した経済学部クラス20名と文学部クラス18名、小倉裕児教授が授業担当した経済学部クラス19名と文学部クラス21名の計4クラス分の78名である。なお、アンケート項目数は全7問で、質問1から質問4は5件法の選択式、質問5は3件法の選択式、そして質問3と質問4の理由を書かせた自由記述回答である。

6-1. 事後アンケートの結果(選択式)

まず、選択式の回答結果について報告する(表11)。質問1、質問2のレポートの書き方に対する理解度の変化について見ると、授業前は78名中67名の学生が理解していなかったが、授業後は78名中77名の学生が理解したと回答しており大幅に増加していることがわかる。

質問3、質問4の見本と抜き書きに対する評価も、90%以上の学生が「役に立った」と回答している。質問5のレポートを書くときに使う教材については、78名中68名の学生が「見本」と回答している。アウトライン例を選んだ学生も9名いたが、選択した理由についての回答項目を用意していなかったため、理由は不明である。

6-2. 事後アンケートの結果(自由記述)

続いて、質問3と質問4に対する回答理由について報告する。回答方式は自由記述のため、筆者の判断で内容を分類し、カテゴリー別に集計した。なお、同一回答者でも、記述内容に複数の異なる内容が含まれている場合は、それぞれ別のカテゴリーに分類した。

まず、質問3の回答理由は表12のとおりである。回答は、「書き方の手掛かりになる」と「書き方の手掛かりになる(具体例あり)」に集中している。前者の代表的な回答例は、「説明だけでは分かりづらいところがあるが、見本があれば、どのように書けばよいかわかる」である。後者は、その手掛かりとなる具体的な箇所が書

表 12. 質問3の回答理由

書き方の手掛かりになる	33	41.3%
書き方の手掛かりになる (具体例あり)	30	37.5%
レポートのイメージがつかめる	6	7.5%
自分の問題点が発見できる	5	6.3%
効率的に書き方を学べる	4	5.0%
その他	2	2.5%
	80	100%

表 13. 手掛かりの具体的箇所

文章構成	6	20.0%
TS、CS	6	20.0%
表現の仕方	6	20.0%
接続詞	5	16.7%
引用と参考文献の書き方	4	13.3%
序論と結論の書き方	2	6.7%
表紙の付け方など	1	3.3%
	30	100%

かれていたものである。

その具体的な箇所を内容別に分類したものが表13である。

回答は、「文章構成」「TS、CS」ならびに「表現の仕方」「接続詞」に集中している。前者は、レポート全体の構成、話題の展開のさせ方、パラグラフの作り方に関するもの、後者は、定型的な表現、学術的な表現、文と文のつなぎ方に関するものである。

その他の質問に対する代表的な回答例は以下のとおりである。

「レポートのイメージがつかめる」

・どのようなものが完成形なのか、レポートの

表 11. 事後アンケートの結果(選択式)

		よく	だいたい	どちらも	あまり	ほとんど
質問1	授業前の理解度	0	3	8	35	32
質問2	授業後の理解度	40	37	1	0	0
		たいへん	役に立った	どちらも	あまり	ほとんど
質問3	見本は役に立ったか?	62	16	0	0	0
質問4	抜き書きは役に立ったか?	46	26	6	0	0
		見本	アウトライン例	モデル表現 ^[13]	—	—
質問5	あると役に立つ教材はどれ?	68	9	1	—	—

雰囲気がつかみやすかった。

「自分の(レポートの)問題点が発見できる」

- ・自分のレポートの問題点を見つけることができ、次に書くときに気をつけるようになった。
- ・見本と自分のものを見比べると、書くべきポイントがよく分かるので、書き直すときに役に立つ。

「書き方を効率的に学べる」

- ・見本に沿って書いてみることで、効率よく正しい書き方を身に付けられる。

「その他」

- ・他科目のレポート課題を作成するときの参考になった。

次に、質問4における回答理由は表14のとおりである。また、それぞれの代表的な回答例は以下のとおりである。

「レポート作成が効率的になる」

- ・キーワードを中心に抜き出すことによって、本の読み方も変わった。今までは、すべての内容をきちんと理解しようとして、余分な時間と労力を使っていた。
- ・本から抜き書きをすることによって、膨大な情報の中から書くべきことを探す手間が省けた。

「参考文献の内容理解に役立つ」

- ・抜き書きノートを作成するためには、必然的に本全体を読んで理解しなければならないため、筆者が一番伝えたいことを最初の段階で理解することができた。

「書くべき内容の整理に役立つ」

- ・一度、抜き書きをすることで、書くべき情報の整理ができ、考えがまとまった。

「キーワードが役に立つ」

- ・キーワードが設定されていたため、書くべき内容を把握するのが容易だった。
- ・キーワードを書き出すことで、強調すべきこと、重要な情報が明確になり、とてもわかりやすかった。

「学習姿勢や意識の変化」

- ・抜き書きをすることで、本文のポイントは何かを探ろうとする姿勢が身についた。

表 14. 質問4の回答理由

下書きがやりやすくなる	25	29.8%
レポート作成が効率的になる	10	11.9%
参考文献の内容理解に役立つ	8	9.5%
書くべき内容の整理に役立つ	8	9.5%
キーワードが役に立つ	7	8.3%
レポートの土台ができる	7	8.3%
学習姿勢や意識の変化	5	6.0%
その他	10	11.9%
抜き書きをしないほうが書きやすい	4	4.8%
	84	100%

一方、抜き書きをしないほうが書きやすいという回答も若干見られた。回答例は以下のとおりである。

- ・抜き書きから始めると、自分の言葉に書き直すのが難しいと思った。
- ・本を読みながら、そのまま書いていく方がまとめやすい。

6-3. 結果の考察

表11の結果から、ほとんどの学生が、レポートの作成に見本は役に立つと回答していることがわかる。その理由として最も多く挙げられたのが、見本があると一目で理解できるという回答である。本科目の受講生の多くは「レポートとは何か」についての認識が不十分なままで入学してくる。そのため、教員やテキストの説明だけでは、書き方のイメージが浮かばないであろうことは容易に想像できる。それは、「説明

だけでは分かりづらいところがあるが、見本があれば、どのように書けばよいかわかる」という回答にも表れている。

もし、学生の誤りが、語・文単位のものであれば、発見や改善は比較的容易かもしれない。しかし、段落単位や文章構成の誤りになると「どこに問題があるのか」「どのように改善すればよいのか」を自力で気づかせ、改善させるのは困難だと思われる。実際、見本で参考にした箇所として「文章構成」「TS、CS」が多く挙げられており、段落・文章単位の要素に回答が多く集まっている(表13)。つまり、段落・構成単位の指導については、見本などの実例を示すことが鍵をにぎるのではないかと考えられる。

抜き書きノートについても、ほとんどの学生がレポート作成に役立つと回答していた。その理由として最も多かったのが、下書きがやりやすくなるからという回答である。つまり、抜き書きは、下書きをスムーズに進めるための橋渡しをしているともいえる。

他にも、「レポート作成が効率的になる(時間短縮など)」「参考文献の内容理解に役立つ」「書くべき内容の整理に役立つ」など、作業効率を上げるための様々な効果を学生は実感しており、下書きに移るまでの貴重なStepとして認識されている様子が伺える。なお、5章の授業評価アンケートで、2016年度クラスの授業外学習時間が減少したとあったが、その原因も学生の回答結果から、抜き書きノートの作成が影響したものとも見てよいだろう。

もちろん、抜き書き自体は決して目新しいものではなく、学ぶ過程で自然と身に付いていくような類のものである。しかし、何も知らずに非効率なレポート作成をしているのであれば、意図的に作業プロセスの中に組み込み、実践させるのも一案だと思われる。実際、「抜き書きをすることで、本文のポイントがどこかを探ろうとする姿勢が身についた」との回答もある。このような「学習効率」の問題は学生も実感しているようで、グループで抜き書きノート

の共有をする際も、自然と話題にのぼる様子が観察された。例えば、どのように作業を進めているのかを尋ねたり、自分のやり方を紹介したり、改善方法をアドバイスしたりするなど、学生同士で積極的に情報交換をする様子が見られた。

一方、少数ながらも、抜き書きにやりにくさを感じているという回答もみられた。その理由として挙げられたのは、「自分の言葉に直すのが難しい」「本の内容をそのまま書くほうが良い」というものである。本クラスでは一冊の参考文献をまとめるという「要約型」のレポートを書かせているため、抜き書きしたものを再構成することに意味がある。したがって、この段階で困難を感じている学生に対しては、最初は抜き書きの量を減らして短くまとめさせることから始めるなど、段階的に字数を増やしながらパラフレーズのコツを身に付けさせる配慮が必要かもしれない。ちなみに、抜き書きはしなくても、まとめることのできる学生に対しては、自分に合ったやり方で進めても構わないと指導している。抜き書きはあくまでひとつの方法に過ぎず、学生が自立した書き手になるためのきっかけを与えているに過ぎないからである。

7. 今後の課題

本稿では、学術文章作法Ⅰにおける「見本を活用したレポートの作成」と「参考文献からの抜き書き」を柱とする筆者の実践について報告した。その指導効果を検証するため、2015年度クラスの指導と比較した結果、すべての観点において2016年度クラスの数値が上回った。また、授業最終回に行った授業評価アンケートの結果では、2016年度クラスの方が授業外学習時間が短く、それ以外のすべての項目でも満足度が高かった。つまり、2016年度クラスは2015年度クラスよりも時間効率と学習効果が上昇しており、授業満足度も高くなっていることがわかった。

授業最終回に行った事後アンケートの結果については、学生は、「見本を活用したレポートの作成」と「参考文献からの抜き書き」について高く評価していることが明らかになった。見本は、書き方のコツをつかむのに便利な教材であり、抜き書きは、学習効率を上げるのに有効な学習ステップであると認識されていた。以上の結果を踏まえて、以下の2点が今後の課題として考えられる。

1 点目は、文章構成を意識させた「抜き書き」指導である。中間レポートでは、ワークシートに抜き書きの範囲が指定されており、手掛かりとなるキーワードもあるため、書くのに必要な素材を容易に集めることができる。しかし、最終レポートでは、学生が参考文献を選ぶため、抜き書きの箇所は自分で考えなければならない。したがって、参考文献の目次や見出しなどから目当ての情報のありかを類推させるなど、本の章立てや全体構成に注目させた指導も並行して行うのがよいだろう。4年次の卒業論文への執筆を考えても、文章構成への敏感な感覚を養っておくことは重要である。

2 点目は、見本で示された文章構成に対する意味理解を徹底することである。意味理解とは、例えば、序論にテーマの背景、問題提起、論点の設定を書く理由、問題提起と結論を対応させなければならない理由を学生に正しく理解させるということである。見本があれば、レポートを書くための手掛かりが得やすくなる一方で、見本を“なぞる”ことに終始してしまい、レポート構成の意味理解が不十分なまま終わってしまう恐れもある。つまり、学術文章作法Ⅰの授業時には、見本どおりにレポートが書けても、別科目のレポートでは、必須の構成要素を書き洩らしてしまうなど、不適切に書いてしまう可能性があるのである。したがって、教員は文章構成への正しい理解を徹底するとともに、中間レポートで学んだことが最終レポートでもきちんと活かしているか、点検・確認をすることが重要である。

いずれにしても、見本や抜き書きをどのような学生に、どのタイミングで、どのように導入すると効果的なのか、また、どのような活動と組み合わせると学習効果が促進されるのか、さらに、見本や抜き書きによる指導の問題点は何かなど、まだよく分かっていないことも多い。特に、学生の質によっては、見本と自分の文章を照らし合わせても、問題点や学ぶべき表現形式を自力で気づけない場合も予想される。したがって、様々な実践を試みることで、有効な見本の活用法や改善点を教員間で共有し、蓄積していくことが望ましい。

本稿の内容および結果は、4章で紹介した特定の条件下の実践によるものである。したがって、活動内容や作業の進め方、使用教材などを見直すことによって、当然、指導効果も変わってくることが予想される。本実践をたたき台として、更なる授業改善へつなげていく必要がある。

謝辞

本グループの責任者である小倉裕児教授(学士課程教育機構)には、筆者の本論文執筆の申し出を快諾していただきました。また、論文の執筆にあたっても、終始親身な助言をしていただきました。心より感謝を申し上げます。

注

- [1] 本科目における共通科目ラーニング・アウトカムズは「批判的に思考し、論理的に推論する」「問題解決に必要な知識・情報を適切な手段を用いて入手し、活用する」「日本語による多様な表現方法を取得し、明瞭に論じ述べる」となっている。
- [2] 成瀬(2016)は、論証型で書くことの難しさについて、次のように述べている。「ある主張が正しいかどうか直接的に明らかでない場合に、その主張のための論証を構成したり、反論を検討するためには(中略)主張間の論理的関係の把握やその関係の評価という観点

が入ってきます。このため、単に事実や概念の知識を積み上げて、それと他の主張との関係性を知らなければ、論証型を書くことは困難です。(中略) 論証のための戦略を立てるための知識を持ちつつ、それを選択的かつ効果的に使うための知識も必要になる点が、論証型を書くことをさらに難しくさせています。学生が論証型で何を求められているのかを理解するのが困難なのは、このように事実や概念だけではない論理的関係性の知識、評価が必要になると、説得的な論証を構築するための戦略を立てることが難しいということに起因すると考えられます」(p.38)。

- [3] 成瀬(2016)は、学生にとっての理解のしやすさという観点から、レポートの論題を4つのレベルに分けている。その中の最も理解しやすいレベルでは、レポートのオリジナリティとして「形式面の創意工夫」を学生に求めている。具体的には、ライティング素材の再構成と分解・抽出である。前者は、「素材を指定された形式に合わせるために素材の再構成を求める」ことであり、後者は「素材を分解したり、素材から何かを抽出することを求めることで素材の構造上の理解を問う」ことである。これを本グループのレポート指導に当てはめると、「分解・抽出」が「抜き書き作業」に、「再構成」が「抜き書きしたものを見本に合わせて書き直す作業」に該当する。さらに、この「再構成」と「分解・抽出」は、素材をそのまま流用することのできない形式的な制約を設定するため、剽窃も困難になるとしている。
- [4] いずれのレポート見本も小倉裕児教授の作成によるものである。
- [5] ただし、この手順は、あくまでも目安であり、作業の進捗や学生の理解度によって多少前後したり、省略したり、別の活動を加えたりすることもある。
- [6] いずれのワークシートも小倉裕児教授の作成によるものである。

[7] 選択肢は、「とてもよく書けた、よく書けた、あまり書けなかった、全く書けなかった」の4つである。

[8] 観点「全体構成」における2016年度クラスと2015年度クラスの不一致率には開きがある。これは、前者はどちらの評定者もA評価に集中していたため、大きな違いが生じなかったのに対し、後者はA評価とB評価の間、B評価とC評価の間でどちらにするか評定の分かれたケースが多く、判断の難しいレポートが少なくなかったからである。

[9] t 検定(t -test)とは、2つの平均値に差があるかどうかをみる検定である。比較する2つの標本がすべて同じ対象者かどうか、比較する2つの標本の標準偏差が同じかどうかによって様々な方法がある。

[10] 有意差とは、統計上、ある事柄の起こる確率が有意水準未満であること、つまり偶然であるとは考えにくいことをいう。なお、帰無仮説の下で実際にデータから計算された統計量よりも極端な(仮説に反する)統計量が観測される確率を、 p 値という。

[11] SD (standard deviation)とは、標準偏差のこと、分布の広がり具合を表す指標のことである。値が大きければ平均値から離れたところにもデータがたくさんある、すなわち分布が広がっていることを表す。

[12] 2015年度クラスと2016年度クラスの間における各観点の平均値を比較した結果は次のとおりである。いずれも、1%水準で2016年度の平均値が高かった。中間レポートにおける観点「全体構成」は $t(146)=7.789, p<.01$ 、中間レポートにおける観点「パラグラフ」は $t(146)=11.133, p<.01$ 、最終レポートにおける観点「全体構成」は $t(146)=7.880, p<.01$ 、最終レポートにおける観点「パラグラフ」は $t(146)=9.950, p<.01$ である。

[13] ここでのモデル表現とは、語彙から文までを含めた、書き手の指標となる表現を指す。

引用文献

- 中園篤典(2016)「型に合わせてレポートを書かせる指導の方法とその効果の検証」『リメディアル教育研究』第11巻 第1号、76-90頁
- 成瀬尚志(編)(2016)『学生を思考にいざなうレポート課題』ひつじ書房
- 樋口裕一(2009)『新・大人のための〈読む力・書く力〉トレーニング：東大・慶応の小論文入試問題は知の宝庫』新評論

1. はじめに

現在、日本では出口の見えない少子化と、世界に類のない高齢化が同時進行している。その深刻な影響の1つとして、世代間格差の問題が挙げられる。現役世代が高齢者を支えるという日本の社会保障制度においては、支える側の若者世代が減少し、支えられる側の高齢者世代が増加していくことは、様々な問題を生み出す。とりわけ、年金・医療問題における若者世代のデメリットが懸念されている。それに対し、日本政府の取り組みは十分ではなく、抜本的な改革には至っていない。今後、深刻化する世代間格差の問題に対して、どのような対策を講じなければならないのだろうか。本レポートでは、日本の世代間格差の現状と要因を考察し、今後どのような対策が必要なのかを検討していきたい。

2. 世代間格差の現状

まず、世代間格差の現状について述べる。世代間格差というのは、租税や社会保険料などの負担総額と、年金や教育などの受益総額が世代ごとに偏りを生じている状態のことである。加藤(2011)によると、2003年度に60歳以上の世代は4900万円ほど受益総額が負担を上回っているのに対し、20歳代の世代は受益総額が1700万円ほど負担総額を下回っている。さらに日本経済新聞(2010)によると、60歳以上の生涯における受益超過は約4000万円に減少しているが、将来世代の負担超過は約8300万円に拡大し、その差は1億2000万円を超える。このように若者世代の負担総額は年々増加し、60歳以上の世代との受益格差は拡大を続けているのである。

3. 世代間格差の要因

次に、世代間格差を進行させる要因を「人口構造の変化」の観点から検討する。日本の社会保障制度の多くが、若者が高齢者を支える仕組みになっていることから、少子化が進行するほど若者世代の負担は増えてくる。総務省統計局(2010)の「各年人口推計」によると、高齢者を支える現役世代の数は、1948年をピークに一直線に下っている。ピーク時の1948年では12.5人の現役世代が1人の高齢世代を支えていたのに対し、2010年ではその数はわずか2.8人にまで減少している。この背景には、少子化の進行による若者世代の減少と、平均寿命の伸長による高齢世代の増加の二側面がある(加藤2011)。このように人口構造が変化することによって、世代間格差が拡大していることが分かる。

4. 世代間格差の是正策

最後に、世代間格差を是正していくための対策について検討する。世代間格差を生み出した1つの要因が少子化である以上、この流れを止めない限り、問題の抜本的解決は望めない。対策の1つとして考えられるのは、積極的な出生促進策である。現在、子育て支援策として育児・就業環境の整備などが進められているが、現行の対策では十分とはいえない。その他、出生促進を目的にした支援策として、第2子以降を対象にした給付金の増額なども必要である。加藤(2011)によると、フランスでは「N分のN乗方式」という子どもの数に応じて税額控除を大きくする方式が導入されている。このように世代間格差の是正策としては少子化対策、とりわけ出生率の改善を進めていくことが重要であると考えられる。

5. まとめ

以上述べてきたように、日本の世代間格差は深刻であり、政府レベルの新たな対策が必要になっている。あらためて確認すると、次の通りである。第1に、日本の現状をみると現役世代が多く
の負担を強いられており、今後、負担の不公平がますます拡大していくということである。第2に、
日本の世代間格差の要因として「人口構造の変化」、すなわち、少子高齢化の急速な進展を挙げること
ができるということである。第3に、世代間格差を是正するためには、少子高齢化の流れを食い
止めることが必要であり、そのためには、出生促進のための様々な政策を講じていかなければなら
ないということである。今日の日本では、持続可能な制度を構築するため、新たな取り組みが必要
になってきているといえる。

参考文献

加藤久和(2011)『世代間格差－人口減少社会を問いなおす』筑摩書房

日本経済新聞(2010.8.6)「若者世代 しばむ受益」朝刊、3面総務省統計局(2010)

総務省統計局(2010)『各年人口統計』 <http://www.stat.go.jp/data/jinsui/2014np/> (閲覧日：2016年4月16日)

別紙2 (中間レポート・ワークシートの一部抜粋)

【抜き書きノートの課題解説】

著者の西川潤氏はテキストの第4章で、現代世界の貧困がどのような状況にあるのかについて説明しています。テキストで取り上げているデータは、「表6 発展途上国：栄養不足人口」「表7 途上国のスラム人口」「表8 世界の難民数の推移(地域別分布を含む)」「図5 世界の災害発生件数」の4種類です。中間レポートの第2節で書く字数が400字程度であることを考えると、全てのデータを取り上げることは不可能です。ここでは、著者が最初に取り上げている発展途上国の「栄養不足人口」というデータを中心に、600字程度(テキストの15行分)を目安に抜き書きしてください。

抜き書きの対象は、テキストのpp.32-33です。現代世界の貧困がどのような状況にあるのかを考えながら、次のキーワードを含む形で抜き書きしてください。箇条書きのような形で抜き書きしても構いません。データを抜き書きするだけでなく、段落のまとめとして使えそうな文章も抜き書きしてください。

「発展途上国」、「絶対的貧困」、「国連食糧農業機関」、「零細農・土地なし農」、「都市・先進地域への出稼ぎ」、「中東・北アフリカ」、「サハラ以南アフリカ」、「標準体重」、「栄養不足人口」、「先進国」、「栄養供給量」

【下書き原稿の課題解説】

著者の西川潤氏はテキストの第4章で、現代世界の貧困がどのような状況にあるのかについて説明しています。ここでは、著者が最初に取り上げている発展途上国の「栄養不足人口」というデータを使いながら、400字を目安に下書き原稿①を書いてください。レポート見本を参考にしながら、パラグラフライティングを意識して書いてください。下書き原稿の段階ですので、字数が多めになることは構いません。

まず、「2.」という形で、節の見出しを書いてください。

「現代世界の貧困の状況」がこのパラグラフのテーマですから、この言葉を使うのがよいでしょう。自分のオリジナリティーを出すために、言葉を変えるのもよいでしょう。

その次から、パラグラフ・ライティングです。

最初のセンテンスは、トピック・センテンスです。このパラグラフのテーマ(トピック)は、「現代世界の貧困」ですから、この言葉を使ってトピック・センテンスを書きましょう。

その次は、サポーティング・センテンスです。抜き書きノート①を利用して、数字・データを盛り込みながら、「現代世界の貧困」の状況を説明しましょう。

「西川(2008)によると」という形で、間接引用を1ヵ所使ってください。

最後がまとめ文です。「以上のようにorこのように」というような形で、このパラグラフの趣旨をあらためてまとめてみましょう。

以上で、パラグラフ・ライティングが完成です。さあ、チャレンジしましょう。

段落構成表(アウトライン)

1. はじめに
 - ①テーマの紹介
 - ②問いかけ文、テーマに対する視角、取り上げる論点
2. 少子化の現状
 - ①少子化の経緯・現状
 - ②少子化の深刻さ
3. 少子化の要因
 - ①晩婚化と未婚化
 - ②若者の低所得層の増加
4. 少子化対策の現状と課題
 - ①少子化対策の現状
 - ②少子化対策の課題
5. まとめ
 - ①本レポートのまとめ
 - ②自分なりの考え・考察